

RAPPORT

Movium Partnerskap



Fredrika Mårtensson & Emilia Fägerstam

Platsens roll vid lektion på skolgård



Rapportfakta

I rapporten presenteras resultatet från forsknings- och utvecklingsarbete vid två skolor i Malmö där man prövat att flytta ut mer av sin undervisning på skolgården. Rapporten beskriver den skolgårdsförlagda undervisningens villkor och möjligheter baserade på studier av ett urval av lektioner från två skolor tillsammans med dokumenterade erfarenheter från intervjuer och fortbildningsinsatser som genomförts med lärarna. Möjligheterna för skolgårdar att fungera som en mångfunktionell plats i staden där lärande kan ske sida vid sida och integrerat med barns lek och sociala umgänge är något som problematiseras.

Bakgrunden till projektet är ett initiativ från Pedagogisk inspiration vid grundskoleförvaltningen i Malmö stad där utomhuspedagogiska arbetssätt prövas för att öka måluppfyllelsen inom den pedagogiska verksamheten och syftar specifikt till en ökad likvärdighet för Malmös skolelever och förskolebarn. Forskningsdelen av projektet har genomförts av den miljöpsykologiska forskargruppen vid SLU i Alnarp i samarbete med Emilia Fägerstam vid Linköpings universitet. Arbetet har genomförts inom ramen för två partnerskapsprojekt mellan Malmö Stad och Movium: ”Från rastyta till naturrum för skolgårdsförlagd undervisning” (partnerskapsprojekt 146 15) och projektet ”Undervisningspraktik på skolgård i grön, grå och blå omgivning” (partnerskapsprojekt 152 16). Arbetet bygger vidare på tidigare partnerskapsprojekt kring rastaktiviteter på skolgårdar som publicerats i Moviumrapporten ”Greening school grounds to promote children’s play and development” (Mårtensson och Wales 2019).

Vi vill rikta ett särskilt tack till Malmö Stad vars initiativ möjliggjorde studierna och vår kontaktperson Cecilia Hansson vid Pedagogisk Inspiration Malmö. Karin Bengtsson och Erik Lensell har varit viktiga samarbetspartners i genomförandet ute på skolorna och i diskussioner bidragit med värdefulla synpunkter på mycket tidiga utkast av våra redovisningar från projekten. Vi vill också rikta ett stort tack till Partnerskap Movium som genom sitt bidrag sett till att intressanta initiativ i vår omvärld har kunnat ledas in i mer varaktiga samarbeten mellan akademi och praktik.

Alnarp, 2020-06-12

Fredrika Mårtensson

Detta projekt är genomfört inom ramen för Movium Partnerskap

Movium partnerskap erbjuder möjligheter för samarbete och erfarenhetsutbyte. Med Movium Partnerskap ökar organisationen personalens kompetens, medverkar till branschens utveckling, får kontaktytor med SLU, Movium och branschen och har möjlighet att delta i forskningsprojekt och gemensamma aktiviteter.

Kontaktpersonen och anslutna användare får alla Moviums prenumerationstjänster, rabatt på Moviums kurser, seminarier och konferenser. De erbjuds också tillfällen för erfarenhetsutbyte och breddar sitt kontaktnät genom att delta vid nätverksträffar.

Nätverket Movium Partnerskap bidrar till en process där bransch och forskare vid SLU delar omvärldsbevakning och inspirerar varandra i kreativa samtal om aktuella frågor ca sex gånger per år.

Partnerskapets forskningsprojekt har som mål att utveckla kunskap som är relevant för både universitet och bransch. Movium Partnerskap bekostar maximalt 50 procent av beviljade forskningsprojekt, resterande står en eller era partners för. Ansökan sker via Moviums hemsida två gånger per år och görs av en forskare knuten till LTV-fakulteten vid SLU och minst en partner. Exempel på aktiviteter är kunskapssammanställningar, seminarier, workshops och konferenser.

Harald Klein

Movium Partnerskap



INNEHÅLL

Rapportfakta	2
Detta projekt är genomfört inom ramen för Movium Partnerskap.....	3
Bakgrund.....	6
Vad är skolgården för en typ av plats?	6
Skolgårdens funktion	8
Naturassisterad undervisning	9
Från lek till lärande i skolgårdsforskningen	10
Delstudie 1: Undervisningens villkor på skolgården	12
Bakgrund	12
Syfte och frågor	12
Metod och genomförande.....	13
Resultat	14
Lektionernas förlopp och dynamik.....	14
Fokus i grön omgivning	14
Flexibilitet i arbetsformen.....	14
Fart och rörelse vid lärande?	15
Sammanfattande konklusioner	15
Pedagogernas perspektiv på lektionerna	16
Motivation och distraktion	17
Undervisning under friare former över större ytor.....	17
Mod och tålamod i utvecklingsarbetet	17
Struktur, stöd och fortbildning.....	17
Utomhuspedagogiken tar plats	17
Sammanfattande konklusioner	18
Frågor att fundera över	19
Meningsfulla mellanrum.....	19
Utevistelsens bidrag till undervisningssituationen	19
Pedagogers utvecklingsmöjligheter.....	19
Delstudie 2: Platsens potential vid undervisning på skolgård	20
Bakgrund	20
Syfte och frågor	20
Metod och genomförande.....	21
Resultat	22

Uppgiften Boplatsen	22
När platsen byggs in i uppgiften	23
Laddad tematik och utforskande	23
Genuskodade kojbyggen	24
En fördjupning i livets villkor?	24
Diskussion	25
Skolgårdens materiella rum blir en del av uppgiften.....	25
Utforskande en del av skolgårdens institutionella rum	26
Utforska möjligheterna med skolgårdens levda rum	27
Avslutande reflektion	28
Litteraturlista.....	30
Bilaga A	33

Bakgrund

Vad är skolgården för en typ av plats?

En skolgård av traditionellt snitt med mycket stora öppna ytor kan uppfattas som en överdimensionerad plats ”med för lite att göra“ (Lindholm 2000). Mot bakgrund av det vi idag vet förstår vi att det är vitala platser för barns sociala liv som ger de utrymme att utveckla hälsosamma vardagsvanor med utrymme för lek och rörelse (Mårtensson och Wales 2019). Hela 30 - 40 % av barns dagliga behov av fysisk aktivitet kan hämtas från lek- och sportaktiviteter på en skolgård (Mårtensson m fl. 2014). Att förgröna skolgårdar är en strategi som används för att göra skolgårdar mer innehållsrika med utrymme för större variation i skolgårdslivet och därmed också mer inkluderande mot barn med olika behov (Jansson och Mårtensson 2012). Naturmarkens närvaro visar sig vara vital för barnens fantasilek och har även visat sig vara avgörande för nivåerna av fysisk aktivitet hos yngre skolflickor (Pagels m fl. 2014). Nu ställer vi oss frågan vad naturmark och andra kvaliteter på en skolgård kan innebära för möjligheterna till undervisning på skolgården och barnens lärande.

Generellt sker det en förtätning av bebyggelsen som även drabbar skolgårdar med minskade ytor som resultat (SCB 2018). Även mer svårbebyggd terräng med högt lekvärde intill skolor som tidigare sparats till barns lek tas idag ofta i anspråk för bebyggelse. Men det finns ett så kallat ”allmänt råd” från regeringen som tydliggör att skolor skall ha en separat utemiljö i nära anslutning till skolbyggnaden och denna plats skall vara adekvat för verksamheten. I de krav som ställs på skolgården ingår en rad kriterier som skall säkerställa en grön och varierad miljö som fungerar för lek och rekreation men även för undervisningen (Boverket 2015a):

Vid placering och anordnande av friytor för lek och utevistelse vid fritidshem, förskolor, skolor eller liknande verksamhet bör särskilt beaktas friytans storlek, utformning, tillgänglighet, säkerhet och förutsättningarna att bedriva ändamålsenlig verksamhet. Med ändamålsenlig verksamhet avses i dessa allmänna råd att friytan kan användas till lek, rekreation samt fysisk och pedagogisk aktivitet för den verksamhet som friytan är avsedd för. Friytan bör vara så rymlig att det utan svårighet eller risk för omfattande slitage går att ordna varierande terräng- och vegetationsförhållanden. Friytan bör kännetecknas av goda sol- och skuggförhållanden, god luftkvalitet samt god ljudkvalitet. Friytan bör placeras i direkt anslutning till byggnadsverk som innehåller lokaler för förskola, förskoleklass, skola årskurs ett till sex, fritidshem eller liknande verksamhet.

För att säkerställa naturkontakt ställs krav på platsens storlek och tålighet med varierade terräng- och vegetationsförhållande. I förlängningen är ambitionen att skolgårdar skall bidra till de mångfunktionella gemensamma ytorna mellan husen som efterfrågas i ett tätt stadsbyggande (Boverket, 2015 b). Det finns förväntningar från samhällets sida att lek, sport och gröna ytor på skolgårdar skall kunna nyttjas mer av fler och även serva grannskapet med olika ekosystemtjänster (Kylin och Bodelius 2015; Boverket 2015b). Frågan för denna rapport är vad som händer när även undervisning flyttar ut på skolgården. Med undervisning på skolgården förändras platsens användning och betydelse. Så här beskriver Wikipedia (2020-02-13) skolgården:

En skolgård är en öppen plats vid en skola, ofta delvis inhägnad av staket eller stängsel. På skolgården tillbringar de yngre eleverna vanligen sina raster. I Sverige har man, oftast från skolår

7, möjlighet att stanna inomhus eller lämna skolområdet på rasten, förutsatt att man själv återvänder i rätt tid till nästa lektion. På skolgårdar brukar det finnas fotbollsplan, så att eleverna kan spela fotboll på rasten eller idrottslektioner utomhus, samt basketkorgar. För lägre årskurser finns ofta lekplatser med gungor och klätterställning. De flesta skolor erbjuder även möjlighet till andra aktiviteter på skolgårdarna, såsom diverse bollspel. Många skolgårdar omfattar även cykelställ, eller har cykelställ i direkt anslutning till skolgården. Det brukar även finnas en flaggstång på skolgården. För högre årskurser i Sverige var rökrutor vanligt på skolgårdarna före läsåret 1994/1995.

Ovanstående beskrivning av en skolgård pekar ut en plats intill skolbyggnaden med ganska vaga konturer vad gäller innehåll. Den beskrivs som en halvoffentlig yta för barnens bruk utanför lektionstid. På motsvarande engelska nätsida beskrivs skolgårdens som en mot verksamheten mer inåtvänd plats där skolan verkar i skydd från omvärlden. Ibland med förstärkning av vakter. I Sverige befinner vi oss i en tradition där skolgården är ett offentligt rum bland andra av mer allemansrättslig karaktär. Skolgården bidrar till länkar av grönstruktur och öppna ytor i bebyggelsen som fungerat som reservat för barns lek och sociala liv i vardagen.

Skolgården fyller ett antal viktiga funktioner i barnens vardag. För många barn är det den plats i vardagen där de har chans att vara ute tillsammans med andra barn i mer självstyrda aktiviteter. Här dominerar de mer jämbördiga horisontella relationerna barn emellan över de mer hierarkiska relationerna mellan vuxna och barn som präglar de flesta andra domäner av barns tillvaro. Även efter skoltid kan skolgården spela en viktig roll för lek, sport och kamratrelationer.

På senare år har en initierad diskussion om platsens roll tagit form inom utomhuspedagogiken (Mannion, Fenwick & Lynch, 2013; Mannion & Lynch, 2015; Sandell & Öhman, 2010) och fram växer ett mer *platsresponsivt* förhållningssätt vid undervisning där man utgår från platsens unika karaktär och ser platsens bidrag som väsentligt för lektionens innehåll. Mannion och Lynch (2015) sätter detta i kontrast till en mer ”platsambivalent” hållning där undervisningen utomhus kan genomföras i princip var som helst. Uttryck för ett platsambivalent förhållningssätt är till exempel om man i princip genomför samma lektion ute som inne i klassrummet, men använder de bänkar och bord som står utomhus. Ett förhållningssätt där man i högre grad utgår från platsen är när man använder de resurser som saknas inomhus såsom yta, odlingsmöjligheter, naturmiljö o s v. Dessa resurser skulle dock lika gärna kunna finnas på en annan plats och platsen i sig är inte nödvändig för det som ska läras. Utomhuspedagogiken idag rymmer alla dessa olika förhållningssätt till plats, men vanligast tycks vara ett ganska platsambivalent förhållningssätt.

Med Henri Lefebvres (1991) terminologi kan vi förstå skolgården som ett rum i flera dimensioner, dels ett fysiskt rum med en *materialitet*, dels ett *levt rum* som produceras via barnens sociala liv och regelmässiga och rutinartade användning, men också som ett *institutionellt* rum präglad av olika föreställningar och förväntningar från barn och vuxna. När vi förändrar användningen av en skolgård är det inte bara det materiella rummet vi tampas med utan också nedärvda socio-kulturellt laddade föreställningar kring platsen som ett institutionellt rum som är med och formar de konkretioner som får implikationer för barnens sociala liv på platsen. Skolgården utgör en arena i barnens liv där de ofta gör några av sina mest laddade personliga erfarenheter t ex i samband med skolstart med nya vardagsvanor och vänskaper. Skolstarten blir ett påtagligt möte med det omgivande samhället så som det förmedlas av vuxna bortom familjen. Det är mot den bakgrunden vi kan förstå Maria Rönnlund (2013) när hon beskriver hur barn uppfattar sin skolgård som ett rum för aktivitet och sociala relationer framförallt. Lekforskaren Brian Sutton-Smith (1987) beskrev

skolgårdslivet som ett barnkollektivets frirum som kommer till uttryck i något som kan liknas vid en ständigt pågående festival. Han beskriver målande det främlingskap som en vuxen kan känna när denna stegar över skolgården inför den kavalkad av manifestationer för barns uttryckskonst som kan dominera platsen. Kanske känns det avstånd han tecknar mellan vuxna och barn daterad i en tid när barns självständighet krympt ihop och vuxen-närvaro är mer regel än undantag, också på skolgården?

Kanske framstår vuxennärvaro på skolgården idag som en självklarhet och ett okomplicerat ideal förknippat med en resursstark skola. Birgitta Knutsdotter-Olofsson (1996) var en pedagog som tidigt pläderade för större vuxennärvaro i barns umgänge, men samtidigt betonade hon att detta måste ske på barns villkor och kräver vuxna som är kompetenta på lek. Men kanske är vuxna idag mer lekkompetenta? Med mer närvaro, kontakt och kontroll i barns förehavande så har gränssnittet mellan barns och vuxnas sfärer förändrats. Villkoren för samvaron på skolgården och den skolgårdsförlagda undervisningen förändras där vuxna begriper sig på barns lek och kan bevaka lekens besittningsrätt till platsen. Nyintroduktionen av odlingar på skolgårdar är ett exempel på hur förändrad användning av skolgården annars lätt skapar förskjutningar i relationerna mellan barn och vuxna på skolgården. Medan lekredskap och naturmark i hög grad litar till barnens egna sätt att begripa platsen kan odlingar i miljön föra in en äldre skolträdgårdstradition där rollerna mellan vuxna och barn bli mer hierarkiska (Litsmark och Mårtensson, 2020). En vaksamhet kring samspelet mellan lek och lärande på skolgården är indirekt ett sätt att bevaka så att skolgården tar tillvara barns behov och bli så mångfunktionell som den kan vara.

Skolgården som en smältdegel för olika föreställningar kring platsen och sociala praktiker är en viktig fond mot vilken den skolgårdsförlagda undervisningen verkar. Barnens vardagliga relationer på och med skolgården och vuxnas föreställningar kring platsen trasslar in sig i olika undervisningssituationer – med risk för friktion men också chanser till vitalisering av skolgårdslivet.

Skolgårdens funktion

Studien utgör en del av en mångårig forskningstradition kring utomhusmiljöers betydelse för barns lek, lärande, utveckling och hälsa (se t.ex. Wells et al. 2018). Samband har dokumenterats mellan barns tillgång till rymliga och varierade utemiljöer med mycket natur och deras fysiska såväl som psykiska hälsa. Det handlar om grönskans avstressande roll, men också hur det i gröna miljöer uppstår fascination och leksammanhang som i sin tur genererar fysisk aktivitet och återhämtning.

En traditionell skolgård med rejäla öppna ytor har visat sig kunna ge en tredjedel av den fysiska aktivitet barn behöver under en dag genom klassiska skolgårdslekar och olika sportaktiviteter (Mårtensson m fl. 2014; Pagels 2014). Det faktum att barn uppfattar skolgården som ett rum för rörelse påverkar också deras förväntningar och faktiska beteende (Rönnblom 2015). Samtidigt vet vi från våra och andra studier av skolgårdar att barn generellt uppskattar naturinslag på skolgården och att barnens favoritplatser tenderar att ligga i naturmark (Mårtensson m fl. 2014).

Skolgårdsförgröning har prövats som en strategi för att bredda repertoaren av aktiviteter på skolgårdar så att fler barn känner sig hemma i miljön och kan hitta sätt att involvera sig i lek och aktivitet (Jansson och Mårtensson 2012) eller hitta avskilda platser för egentid eller samvaro i en mindre krets (Marcuson 2020).

Vi har sett hur skolgårdsförgröning gör leken mer varierad på en skolgård med mer av de utforskande och skapande aktiviteter som ofta uppstår i de gröna partierna (Mårtensson och Wales 2019). I naturpartierna leker också pojkar och flickor mer tillsammans, bedriver mer fantasilek och för yngre skolbarn finns samband mellan naturmark och bra nivåer av fysisk aktivitet. På en skola var ett uppvuxet skogsparti med lekhus och tråkana bland träden avgörande för aktiviteten hos flickor i yngre skolåldern (Pagels et al. 2014). Viktigt vid skolgårdsförgröning blir att även bevaka ytorna för mer traditionell sport- och skolgårdslek som fortsatt är avgörande för aktivitet (Wales och Mårtensson 2019).

Det finns ett intrikat samspel av faktorer att jobba med i skolans vardag när man sätter barns behov i förhållande till lektionernas stimulans och påfrestningar och utomhusmiljöns möjligheter. Man kan fundera på hur man kan ta tillvara välkända miljöpsykologiska mekanismer i barnens relation till utomhusmiljön för att öka barns välbefinnande, men också skapa förutsättningar för deras skolarbete genom att naturkontakt kan stärka barnens självdisciplin och koncentration i klassrummet (Wells et al. 2018). Antal, tajming och omfång av aktiviteter utomhus under rast och undervisning kan ses över för att skapa en bra rytm: Yngre barn behöver lek och rörelse mer frekvent än äldre barn. En mattelektion med krävande kalkyleringar ställer givetvis andra typer av krav på återhämtning än en idrottslektion. Till denna mångfald av olika överväganden som rör organisation och policy för utevistelse i skolans vardag sällar vi nu frågan om och platsens förutsättningar för undervisning på skolgården.

Naturassisterad undervisning

Naturkontakt kännetecknas av alert uppmärksamhet riktad mot den omedelbara omgivningen och inre skeenden i kropp och sinne (Cobb 1969). Sådan ”mild distraktion” eller ”fascination” har väldokumenterat positiva effekter på människans kognitiva förmåga (se t.ex. Kaplan och Kaplan 1987; Mårtensson 2009). Tillståndet kan beskrivas som en produktiv kombination av faktorer där individen är försatt i ett viloläge samtidigt som naturens konkreta miljöerbjudanden bjuder in till olika rekreativa och lekfulla aktiviteter. Speciellt gäller det senare barn. Barns aktivitet utomhus karaktäriseras av fart, förändring och inslag av risktagande omväxlande med lugnare sekvenser av utforskande (Mårtensson 2004). Det är sådana öppna och flexibla sociala sammanhang som vi tror är nyckeln i den hälsofrämjande uteleken (Mårtensson 2012) och som gör det lättare för barn med olika förutsättningar att involveras i aktiviteter utomhus. Här är några typiska attribut för utomhusleken (Mårtensson 2013):

- 1) Transformationen, som gör att ett samspel kan rymma många olika intentioner och uppfattningar utan att leken störs och oväntade överraskningar som regn tillåts stimulera leken.
- 2) De mjuka övergångarna och mellanrummen som ökar flexibiliteten och tillåter platsers funktioner att förändras över tid.
- 3) De öppna rummen som underlättar för barnen att agera samfällt och koordinera sitt samspel över rummet.
- 4) Den fria rörligheten och det lösa materialet som gör att färre beteenden uppfattas som ”fel” underlättar förhandling och tonar ned konkurrens.

Men vad innebär dessa tendenser i barns samspel vid utevistelse för undervisningen utomhus? Kan vi tala om naturassisterade och naturbaserade undervisningssituationer? Fascinationen för olika fenomen utomhus och ökad aktivering skapar motivation och en alerthet som generellt bör gynna skoluppgifter och lärande. Barnens tendens till utforskande av omgivningarna är också något som positivt kan bidra undervisningssituationer. Men samtidigt stimulerar miljön till mer fysisk aktivitet och rörelse bland barnen med mer oklar betydelse för undervisningssituationen. Vad händer med undervisningen och lärandet med utomhusleken som granne? Att gröna miljöer har en positiv effekt för lärande konstaterar Kuo, Barnes och Jordan (2019) efter en genomgång av forskningen där de konstaterar att det gör lärmiljön lugnare samtidigt som den karaktäriseras av fler sociala kontakter, mer fysisk aktivitet och ökat engagemang och koncentration.

Från lek till lärande i skolgårdsforskningen

Malmö stads arbete med skolgårdsförgröning och pedagogiska arenor i staden startade med projektet Gröna skolgårdar med huvudsyfte att skapa, förvalta och underlätta utvecklingen av en mer varierad, grönskande och kreativ miljö kring skolorna. Totalt deltog 27 skolor och 4 förskolor i projektet. I ett samarbete mellan Serviceförvaltningen i Malmö stad och forskare vid SLU i Alnarp har två skolor varit delaktiga i moment av planering, gestaltning och praktiskt arbete med att omdana och plantera vegetationsytor 2009–2011. Resultaten finns presenterade i en Movium-rapport (Mårtensson och Wales 2019) och ett antal vetenskapliga artiklar (Jansson m fl. 2018; Mårtensson m fl. 2014; Jansson m fl. 2014; Jansson och Mårtensson 2013).

Under den första fasen, åren 2010–2014, följde forskare från SLU barnens användning av två förgrönade skolgårdar. I fokus för dessa studier stod skolgårdens betydelse för barns självständiga lek och sociala samspel vid raster. Den mer traditionella skolgården med stora asfaltytor visade sig fungera bra för olika former av traditionella lekar och sportaktivitet. Den fysiska aktiviteten hos barnen var högre innan förändringen men tillskotten av gröna partier ökade inslagen av mer utforskande och komplexa leksammanhang med skapande moment som kojbygge. Fantasilek blev vanligare. Resultaten indikerar att vegetationsytor är viktiga för att göra skolgården till en plats för alla. Genom att tillgängliggöra en större bredd av aktiviteter som inte bara tilltalar mer sport- och tävlingsinriktade barn kan det sociala klimatet förbättras och fler barn tillägna sig hälsosamma och utvecklande vardagsvanor. Samtidigt pekar resultaten på vikten av att bevaka populära ytor för sport och rörelse så att inte den fysiska aktiviteten får stryka på foten vid en förgröning.

I en slutrapport om Gröna Skolgårdar från Malmö Stad (2013) noterades att en miljö som fungerar för rastaktiviteter inte nödvändigtvis är lämplig för undervisning om man efterlyser odlingar och sittmöjligheter. En optimal miljö för lek är inte alltid en optimal miljö för lärande. I rapporten efterfrågas en analys av hur samutnyttjande av skolgårdar för raster och undervisning fungerar i praktiken. Rapporten betonar vikten av att skolgården integreras i verksamheten så att skolan intar en mer aktivt drivande roll i arbetet med skolgården. Verksamhet inom Gröna Skolgårdar överfördes efter en tid till Grundskoleförvaltningen och Pedagogisk Inspiration som fick i uppdrag att koordinera arbetet med att utveckla skolgårdarnas roll i undervisningen. Inspiration och kompetensutveckling kring hur man kan arbeta med skolgårdsfrågorna ur ett pedagogiskt perspektiv tog därefter fart.

I projektet har bedrivits studier om skolgårdsförlagd undervisning på tre av de skolor som ingick i den pedagogiska satsningen varav resultatet från två av dessa skolor redovisas här.

Tidigare utomhuspedagogiska studier har konstaterat att den konkreta karaktären på aktiviteter i utomhusmiljöer bidrar till utforskande inslag och stärkt motivation hos barnen med mer befästa kunskaper som resultat (Fägerstam 2012). Utomhusundervisning har en tendens att tillföra positiva emotionella och sociala komponenter till en undervisningssituation (Fägerstam 2014; Kuo, Barnes & Jordan 2019) och fungera väl för utbildning i olika skolämnen (Fägerstam 2014; Fägerstam & Grothéus, 2018). En metastudie som undersökt effekter av regelbunden utomhusundervisning (Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler & Mess 2017) visar på positiva effekter när det gäller sociala, akademiska, fysiska och psykologiska dimensioner. Samtidigt är det oklart vad det är vid utomhusundervisning som bidrar till de positiva effekterna men närvaron av naturmark och olika naturelement med sina förändringar över säsong och väderlek hör till de faktorer som lyfts fram.

I föreliggande projekt handlar det om att inom ramen för två delstudier kring platsens roll vid skolgårdsförlagd undervisning utforska villkoren för utomhusundervisning på skolgårdar med utgångspunkt i den kunskap vi idag har – och som här i korthet redogjorts för – kring hur skolgårdsmiljö påverkar barnen och deras aktivitet.

Delstudie 1: Undervisningens villkor på skolgården

Bakgrund

Skolgårdar varierar mycket i kvalitet och utformning och med det villkoren för den skolgårdsförlagda undervisningen. På vissa skolor arrangeras för klassrumsliknande situationer även utomhus med tavla och sittplatser. Ur ett undervisningsperspektiv är det begripligt att man kan efterfråga en samlingsplats - speciellt för de allra yngsta barnen – men att slentrianmässigt flytta ut klassrumsrumssituationen kan bidra till att man missar det som är unikt för utevistelse och specifikt för platser utomhus. Utgångspunkten för denna studie är att det förutom unika platser utomhus finns mer generella karaktäristika för miljöer och situationer utomhus som undervisningen kan ta tillvara. Synsätt och förhållningssätt till platsen får konsekvenser för hur verksamheten kan utvecklas: Man kan uppfatta skolgården som en plats med kompletterande resurser och ett laboratorium för uppgifter som redan definierats utifrån klassrummets horisont i hög grad. Men skolgården kan också uppfattas som ett annat utsnitt av ”den stora världen” med sina egna villkor. Då lämpar sig ett arbetssätt som är mer inriktat på det barnen får förmedlat genom sina sinnen i ett mer utforskande arbetssätt.

Det finns anledning att tro att de öppna och flexibla sociala sammanhangen som är typiska för barns aktivitet i grön miljö positivt kan bidra till barns motivation, kreativitet och problemlösning inom ramen för undervisningssituationer. Vi antar att barnens tendens till rörligt och lekfullt utforskande i gröna miljöer är något som kan bidra positivt till deras samspel och engagemang, kreativitet och problemlösning. I en given stund kan miljön distrahera från uppgiften. Vi frågar oss hur man arbetar med de mer öppna och flexibla sociala former för samspel som gärna uppstår vid utevistelse. Hur kan den större vakenhetsgraden och de naturligt högre fysiska aktivitetsnivån tas tillvara? Hur påverkar rörelsedynamiken med mer snabba växlingar i tempo verksamheten? Hur tar man bäst tillvara barnets förundran och fascination för olika fenomen utomhus? Kan platsen och situationen distrahera för mycket? Hur ser relationen till undervisningen inomhus ut?

Syfte och frågor

Det övergripande syftet med delprojektet är att undersöka skolgårdsmiljön som villkor för undervisningen utomhus och mer specifikt:

1. Hur fungerar undervisningssituationer på skolgården? Vad i den fysiska miljön stödjer barnen och deras lärande? Vad i den fysiska miljön försvårar för barnen och deras lärande?
2. Hur kan den skolgårdsförlagda undervisningens praktik utvecklas för att bättre ta tillvara platsens bidrag? Vad bidrar platsen med till samspelet? Naturkontakt? Lekfullt utforskande? Aktivering?
3. Hur ser lärarna på skolgårdens potential som ett rum för undervisning och lärande? Hur kan fortbildning i utomhuspedagogik stödja det professionella lärandet kring utomhusundervisning?

Metod och genomförande

Under hösten 2015 dokumenterades utomhuspedagogiska sessioner på skolorna genom fältanteckningar och video och baserat på en första analys av materialet genomfördes intervjuer med lärarna kring deras erfarenheter. Det var under sex dagar i september och oktober som utomhusundervisningen i årskurs 2, 3 och särskola dokumenterades. Sammanlagt nio lektioner filmades vid lektioner i Svenska, Naturorientering, Matematik och Engelska. Lärarna hade i sin fortbildning från stadens sida fått ta del av olika förslag på skoluppgifter som kunde lämpa sig för undervisning utomhus.

Studien utgick ifrån Vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Både lärare och föräldrar informerades skriftligt per brev om studiens syfte, att deltagande var frivilligt och vad deltagandet innebar. Skriftligt godkännande för deltagande samlades in från alla föräldrar vars barn deltog. Lärarna informerades vid ett separat möte och barnen informerades muntligt om studien vid vårt första besök. De informerades om att de inte behövde vara med på video om de inte ville, och att de när som helst kunde säga att de inte längre ville vara med.

Här följer en kortfattad beskrivning av de skoluppgifter som barnen gavs vid de dokumenterade skolgårdsförlagda lektionerna: 1) Leta upp objekt på skolgården och pröva om de flyter eller sjunker i en balja med vatten (gruppuppgift). 2) Utifrån fotografier tagna från olika platser inom det förgrönade naturmarksområdet leta upp dessa platser och ange kameravinkel (parvis). 3) Välja ut platser i det förgrönade naturmarksområdet och beskriva dessa med adjektiv och substantiv. 4) Utifrån en lista över objekt med engelska namn: flower, stone osv, leta upp objekten på skolgården samt skriva översättningen av orden till svenska (enskilt/parvis). 5) Leta upp saker i ett parkområde intill skolan till en bingobricka 6) Identifiera, utan att titta, saker nedlagda i påsar som satt uppsatta längs ett staket runt skolgården (gruppuppgift). 7) Kasta sten för att pricka bokstäver i ett alfabet uppritat på skolgården som del av uppgifter (grupp). 8) Leta djur med "mikroskop". 9) Utifrån versrader i dikter hitta de beskrivna fenomenen i skolgårdsmiljön t ex "ett löv och tre mossor".

Dokumentation från video-sessionerna av den skolgårdsförlagda undervisningen resulterade i 16 sidor beskrivning samt analys. Efter varje beskrivning av en aktivitet och platsens roll i undervisningssituationen följde en analys kring undervisningssituationen utifrån studiens frågor. En resumé av dessa resultat presenteras i föreliggande rapport.

Utöver observationer genomfördes intervjuer med fem pedagoger: Två lärare i trean, en lärare i tvåan samt en fritidspedagog i trean och en fritidspedagog i ettan. Två pedagoger intervjuades tillsammans och de övriga enskilt. Längden på intervjuerna varierade mellan 20 och 47 minuter. Det transkriberade materialet analyserades utifrån en modell av lärares meningsskapande i fortbildningsprojekt (Lund Nielsen 2012) med stöd av programvaran MAXQDA. Modellen innehåller fem domäner som på olika sätt kan antas bidra till pedagogers professionella lärande och förändring av sin praktik. Pedagogernas yttranden kring fortbildningen kodades utifrån de olika domänerna och resulterade i följande tablåer: 1) Extern domän med referens till information, material, teorier, modeller som pedagogerna får från externa källor, 2) Praktikdomän med referens till eget eller andras professionella utprövande i den egna verksamheten, 3) Konsekvensdomän med referens till något pedagogen ser som utfall eller konsekvens av fortbildningen, 4) Personlig domän med referens till egna tankar, idéer och tolkning av erfarenheter gällande undervisningen, 5) Samarbetsdomän med referens till kollegialt lärande i fortbildningsprojektet.

Den 9:e februari 2016 träffade Erik Lensell från Pedagogisk Inspiration Malmö stad och Emilia Fägerstam från Linköpings universitet rektorer på Videdal samt de lärare som deltagit i fortbildningen och förstudien. Syftet med träffen var att redovisa och diskutera de preliminära resultaten med lärarna, men också att diskutera hur den utomhuspedagogiska verksamheten hade fortlöpt och ge vår feed-back på denna. En sammanfattning av resultat från förstudien delades ut till lärare i form av ett informationsblad (se Bilaga A). Efter avrapporteringen på skolan som genomfördes som del av fortbildningen beslutade staden om en utvidgad satsning på forskning och implementering av utomhuspedagogik till fler av stadens skolor.

Resultat

Här följer ett antal mer övergripande iakttagelser och reflektioner kring den skolgårdsförlagda undervisningens villkor som baseras på analyserna av videomaterialet från olika undervisningssituationer. I det påföljande avsnittet presenteras resultatet från analysen av intervjuer med lärarna som behandlade deras reflektioner kring den skolgårdsförlagda undervisningen och den fortbildning som gavs inför detta utvecklingsarbete på skolan. I ett avslutande avsnitt formuleras ett antal mer övergripande lärdomar och konklusioner från delstudien.

Lektionernas förlopp och dynamik

Fokus i grön omgivning

Barnen var generellt mycket uppmärksamma och engagerade under lektionerna utomhus. Skratt och andra positiva utrop var vanliga men under ett par lektioner förekom misslynthet med bråk och tjat. En plats av stockar med omgivande buskage (salix) fungerade som utgångspunkt för mycket av undervisningen. Platsens placering i kanten på naturområdet gav en viss avskildhet från övriga skolgården och hade en samlande funktion. Medan läraren introducerade uppgifter satt barnen på stockarna. Flera barn grejade med det material av pinnar, bark och stenar som fanns omkring dem medan de satt och lyssnade. Ibland samlade de ihop material till något som liknade en liten ”eldstad” i mitten av ringen. Möjligheten att greja med material under samlingar verkade göra det lättare för vissa barn att koncentrera sig, men ibland verkade lärarna uppfatta det som en aktivitet som inte hör hemma under lektionstid.

Även vid tillfällen med andra barn på rast närvarande på skolgården (vilket överröstade inspelningen) så verkade barnen involverade i undervisningen kunna behålla fokus i uppgiften. Andra barn närmade sig då och då nyfiket barnen som hade lektion, men det tycks ha funnits en mer eller mindre uttalad instruktion att inte störa barn involverade i utomhusundervisning. I naturmarken på skolgården var fokus på uppgiften särskilt tydligt. Rikligheten i de visuella och taktila intrycken från omgivningen verkade hjälpa barnen att koncentrera sig och samlas runt uppgiften.

Flexibilitet i arbetsformen

Vid vissa tillfällen rörde sig pedagogerna runt i området mellan barnen under uppgiftens utförande medan de vid andra tillfällen stationerade sig vid samlingsplatsen. Man kan fundera över hur de vuxnas närvaro på skolgården bäst bidrar till barnens arbete: Barnens samarbete och uppgiftslösandet tycks ha varit särskilt dedikerat i situationer där de vuxna höll sig mer stilla och

det var barnen som hade suveränitet till rörelse och utforskande på skolgården. När återsamlingen blev förlagd till asfaltsytorna vid skolbyggnaden tycktes det uppfattas som ett uppbrott med följden att barnens uppmärksamhet dalade innan lektionen var slut.

Bland de övningar som genomfördes fanns uppgifter som gjordes i par och i grupp men också individuella uppgifter. Individuella uppgifter kunde utvecklas till par-uppgifter på barnens initiativ. Uppgifterna stimulerade barnen till dialog med varandra oavsett om de jobbade ihop eller inte. Lärarna gick runt och hjälpte eleverna utan att det bildades några köer. Det fanns en tendens att vissa barn följde de skrivna instruktionerna (ofta flickor) och blev mer stationära medan andra barn (ofta pojkar) tog sig an moment i uppgifter som innebar att de rörde sig mer över miljön t ex för att hämta saker. En viss självständighet i utförandet – med den rörlighet som då byggs in i – gav barnen utrymme att justera hur de organiserade sitt arbete efterhand: De sökte sig till varandra eller råkade stöta ihop under arbetets gång. De småpratade om uppgiftens innehåll och utförande. De hjälpte varandra att förstå och lösa uppgifter. Efter utomhuslektionen fanns det sällan mycket tid till reflektion så om det gjordes en uppföljning så skedde det vid något annat tillfälle.

Fart och rörelse vid lärande?

Uppgifterna innehöll ibland moment där de skulle ta sig mellan olika platser på skolgården. Många barn valde att springa mellan platserna och inte alltid den närmaste eller enklaste vägen. Särskilt det nyanlagda kuperade området med stigar lockade till spring. Överhuvudtaget uppstod det under lektionerna många situationer där platsen i kombination med förflyttning ledde till hopp, spring och andra gymnastikliknande rörelser vid ramper, bord, trappor, passager, lekredskap, stockar och buskage.

Generellt verkar det finnas en vaksamhet hos lärarna mot alltför snabba förflyttningar bland barnen. Spring dämpas. Det verkar som att fartfylld rörelse uppfattas som ett hot mot undervisningssituationen och när ett barn börjar springa verkar det ofta tas som ett tecken på att barnet går över från lär- till lekmodus.

Då och då uppstår situationer vid lektionerna där eleverna börjar tävla med varandra. Personalen verkar tveksam till att låta tävling fungera som morot i undervisningen och menar att det inte har varit tanken när uppgiften utformades. ”Det är inte en tävling”, betonar lärarna för barnen. För de yngre eleverna verkar också tävlingsinriktade inslag kunna utmynna i osämja eller bidra till att de slarvar med uppgiften för att ”hinna mest”.

När barnen är färdiga med en skoluppgift utomhus glider barnens samspel ofta över i lek och mer utforskande aktivitet. Ibland övergår lektionen i rast. De kan springa runt på stigarna och upp och ned för kullarna en stund. De flockas i ett buskage där någon hittat ett dött djur och diskuterar om det är en kanin eller en fågel. Här i skarven mellan lektion och rast skapas utrymme för nya upptäckter med möjlighet att problematisera och diskutera det de ser. Ja hur ser man egentligen om ett kadaver är en kanin eller fågel? För att potentialen till lärande skall kunna tas tillvara i denna typ av situation krävs utrymme för utforskande under ett litet längre förlopp än vad som ofta ges utrymme för under en innehållsspackad lektion.

Sammanfattande konklusioner

Dokumentationen illustrerar hur en skolgårdsmiljö kan erbjuda barn en mångfald av olika upplevelser genom att vara ett utrymme för flora och fauna insatt i ett förlopp som utsätts för variation med säsong och väderlek: Barnen tränade sin observationsförmåga av detaljer i miljön. De ställde frågor om träd, mossor och döda djur. De lärde sig namnet på föremål som barr, bark,

skrovlig, mossa och ekollon. De förde moraliska diskussioner om skräp i naturen och behandlingen av djur. De fick reda på vad det finns för träd på skolgården, gör närstudier av gråsuggor och spindlar och tränade sitt perspektiv i fotoövningar. De fick uppleva ett fågelsträck ta form. De iakttog, kände på och testade flytförmågan hos olika naturmaterial. Barnen gavs också möjlighet att upptäcka närmiljön under utflykter till affär och park med annan växtlighet, andra djur och olika spår av mänsklig aktivitet.

Generellt var skoluppgifterna strukturerade i på förhand definierade steg som barnen förväntades ta för att lösa uppgiften. Många uppgifter använde platser eller material i utomhusmiljön, medan andra uppgifter hade gått lika bra att utföra inomhus. En uppgift där barnens intresse för platsen fungerade som ett tydligt motiv var när de utifrån foton från det förgrönade naturmarksområdet skulle leta upp platserna för foton och ange vilken vinkel dessa var tagna i. Ett annat exempel är när eleverna instruerades att beskriva platser i parken med adjektiv och substantiv. I andra uppgifter var kopplingen till platsen svag. Det gäller exempelvis den uppgift där de skulle leta upp ett antal på förhand listade föremål och sedan översätta dessa från engelska till svenska. Ett annat exempel var den uppgift där de skulle sticka ned handen och känna efter vad som låg i olika påsar. Då påsarna hängde på rad längs ett staket uppmuntrades inget samspel med platsen under utförandet.

Det är en konst för undervisningen att ta tillvara på barnens relation till skolgården som plats och deras unika möte med en föränderlig omvärld till skolan. Det odefinierbara djuret barnen hittar dött i buskaget kan ge stoff till en lektion idag, men kanske inte väcker något större intresse nästa vecka. Hur kan barns utforskande förhållningssätt till sin omgivning fungera som utgångspunkt för hur uppgifter formuleras? Man kan fundera över hur man kan bygga vidare på barns nyfikenhet och intresse av att utforska och samspela med platsen. Genom att utgå från barnens spontana intresse för platsen och tidigare kunskaper kan man skapa mer öppna uppgifter där barn görs mer delaktiga och får utrymme att vara mer skapande. Hos barn i de specialpedagogiska klasserna blir det särskilt tydligt hur barns vitalitet ökar vid utevistelse men att beredskapen för att tillvara detta engagemang saknas. Viktigt att notera i sammanhanget är att skolgården för barnen i år 1–3 endast innehöll ett enda mindre naturparti. En utomhuspedagogik som vill ta tillvara relationen mellan barn och plats bygger på en viss innehållsrikedom i utemiljön som ger barn - men också lärarna – idéer och incitament.

Pedagogernas perspektiv på lektionerna

Våra samtal med pedagogerna kring lektionernas förlopp och dynamik pekade ut olika aspekter i strukturen kring den utomhuspedagogiska verksamheten som bidrog till vår förståelse av den skolgårdsförlagda undervisningens villkor. De lyfte också fram förhållanden på en skola som de bedömde som viktiga för att fortbildningsprojekt kring utomhusundervisning skall bli framgångsrika.

Motivation och distraktion

Lärarna beskrev hur engagemang i uppgifterna präglar utomhussessionerna. De tyckte det var roligt att vara ute och göra uppgifter i den mer stimulerande miljö som den gröna skolgården bjöd. Men de beskrev också hur koncentrationen hos barnen kan brista under genomgångar och introduktioner. Blåst och rastaktiviteter kan också störa. Ibland utvecklas uppgifter till tävlingar utan att det varit avsikten.

Undervisning under friare former över större ytor

Lärarna menade att det ger variation till klassrummet med uppgifter som utspelar sig över en större del av skolmiljön och känns lekfulla. När det gäller utformningen av uppgifter under utomhuspedagogiska sessioner pekade man på hur avgörande konkreta övningar med ”prova på” inslag var för framgången. De pekade på vikten av att barnen får aha-upplevelser och att de hade utrymme att dela in klassen i mindre grupper. Man konstaterade att barnen uppskattar mer öppet formulerade uppgifter. En diskussion fördes kring hur uppgifter kunde ge utrymme för problemlösning och göra barnen mer självständiga under lektionerna.

Mod och tålamod i utvecklingsarbetet

Inställningen till verksamhet på skolgården varierade inom lärargruppen beroende på tidigare erfarenheter. Lärarna beskrev den utmaning som ligger i att låta pedagogiken förändras när undervisningen flyttar ut. De beskrev hur det krävs ett inslag av mod för att släppa något på kontrollen över händelseförlopp och samtidigt tillgodose de krav på dokumentation som alltid finns. Samtidigt har lärarna gjort iakttagelser av hur barnen blir lugnare utomhus.

Struktur, stöd och fortbildning

Lärarna pekade på vikten av ledningens tydliga stöd för projektet. Man behöver avsatt samverkanstid, tydliga mål och inlagda planeringsträffar under terminen menade de. Under samtalen växte det fram en tanke om att ha en samordnande person för de olika satsningarna i utomhuspedagogik och att man skulle involvera fritidspersonalen i en sådan satsning. Man såg goda möjligheter till kollegialt lärande inom hela personalgruppen från förskoleklass till år 3 med en gemensam materialbank till undervisningen.

Ämnesfortbildning i ämnen som odling och biologi, konkreta litteraturtips och studiebesök efterfrågades liksom återkoppling från naturpedagog och kollegor under resans gång. Att terminsstart och uppstart av utomhuspedagogik tenderar att sammanfalla i tid identifierades som en särskild svårighet i sammanhanget.

Utomhuspedagogiken tar plats

Det är många som är beroende av skolgårdsmiljön under både raster, lektionstid och fritid. När någon lärare flyttar ut undervisningen så får det konsekvenser för andra klasser och rast-verksamheten. Det finns olika synsätt på undervisning och hur skolgården kan och får användas. Policys för användningen behöver diskuteras. Barnens möjligheter till initiativ och deltagande i planeringen är något som behöver diskuteras och förankras. Det kan också behöva göras förändringar i den fysiska miljön med tappställe för vatten och inköp av saker som odlingslådor och håvar.

Sammanfattande konklusioner

Helhetsintrycket av utomhusundervisningen var att det hade fungerat väl och att eleverna var engagerade och motiverade. När det gäller utomhusmiljöns bidrag till undervisningssituationen och barnens lärande bekräftar studien tidigare forskning om hur utomhusmiljö stimulerar barns nyfikenhet och i en undervisningssituation kan bidra till deras skärpta uppmärksamhet och motivation. Det verkade också fungera väl att samutnyttja skolgården för rast och undervisning i den meningen att undervisningen inte stördes av rastande barn. En policy att utomhusundervisning och rasttiderna inte skall sammanfalla hade sina undantag.

Platsen och uppgifterna i kombination fångade genomgående barnens intresse och genomfördes i stort enligt planerna. Det sociala klimatet verkade gott under utförandet av uppgifterna och utöver lärarnas par- och gruppindelningar utvecklade barnen egna informella samarbeten under arbetets gång. Samtidigt pekar resultaten på hur den förhöjda nivån av fysisk aktivitet som är intimt förknippad med utevistelse generellt kan uppfattas som distraktion till skoluppgifter.

Pedagogerna uppfattade att det fanns goda möjligheter till undervisning på skolgården som de hittills sällan hade använt sig av. På skolgården för år 4 och 5 finns ett större naturparti som hade förverkligats som del av skolgårdsförgröning några år tidigare. En del pedagoger använde även stadsdelsparken men att använda skolgården uppfattades som ett bra första steg. För de yngre barnen år 1–3 fanns vid tiden för studien en skolgård dominerad av grusytor med endast ett litet naturparti. En senare nybyggnation för dessa årskullar har ytterligare försämrat tillgången till natur. Lärarnas positiva erfarenhet av utemiljöns potential i undervisningen tycks inte ha fått genomslag i planeringen av den egna miljö, och det trots att vi vet att naturkontakten roll i barns lek och utveckling är viktigare ju yngre barnen är (Mårtensson et al. 2014).

Pedagogerna uppfattade fortbildningsprojektet kring utomhuspedagogik som meningsfullt och menade att det hade bidragit till deras professionella lärande och till en ökad frekvens utomhusundervisning. Skolgården användes mycket sparsamt i undervisningen innan satsningen. En viktig faktor var att projektet hade haft ett starkt stöd hos skolans ledning. Ett initiativ som också bidrog till att verksamheten snabbt kom igång var rektorns inrättande av s.k. samverkanstider. Det innebar mindre gruppstorlekar där barnen i år 1–3 hade två lektioner i veckan schemalagda tillsammans med pedagoger från fritidshemsverksamheten. Nyordningen underlättade planeringen av lektioner utomhus. En tredje framgångsfaktor var att fortbildningen riktades till hela personalgruppen i år F-3 med både klasslärare och fritidspedagoger. Utomhuspedagogiksatsningen uppfattades av båda personalgrupperna som stimulerande och motiverande till ytterligare samarbete.

Fortbildningen i utomhuspedagogik från Malmö stad uppfattades som avgörande för att den utomhuspedagogiska verksamhetens igångsättning. Upplägget uppskattades. Fortbildningen var förlagd till vårterminen och utomhusundervisningen startade under den kommande höstterminen. Naturskolans pedagog höll i tre träffar där skolans personal fick ta del av och pröva på olika aktiviteter de kunde göra med barnen. För lärarna var de kontinuerliga planeringsträffarna med naturskolans pedagog viktiga för att utbyta erfarenheter och få respons på utförda aktiviteter. En möjlighet till sådana träffar var något som även personalen från fritidshemmet efterfrågade. Ett studiebesök till danska skolor och fritidshem gav inspiration till att ordna odlingslådor på den egna skolan. Efter en beviljad ansökan om ekonomiskt stöd för detta blev planen att klasser skall ansvara för egna odlingar framöver. Även håvar har köpts in.

Olika delar av skolmiljön gav undervisningen olika förutsättningar. I den stora skolgårdens naturparti kunde barnen kontinuerligt samspela med miljön och uppgifter formulerades som tog tillvara innehåll och utformning. Det är en miljö som bidrar till barns naturkontakt men också en lekfull rörelse som i det enskilda ögonblicket både kan stimulera och distrahera från uppgifter. På den mindre gröna skolgården vid byggnaden för år 1–3 fungerade miljön mer som bakgrund för uppgifter kring material som tillfördes platsen. I huvudsak innebar utomhuslektionerna att barnen fick lite variation till den mer stillasittande aktiviteten inomhus med uppgifter där barnen kunde röra sig och umgås lite friare. Man kan notera hur barnen gärna sökte sig till skolgårdens naturparti efter avslutad uppgift. Vid undervisning i stadsdelsparken var barnens utforskande aktivitet tydligare, vilket delvis kan hänga samman med att det är en plats bortom barnens mest bekanta vardagsmiljö som väcker deras nyfikenhet. Naturmarken på skolgården var en bekant miljö men samtidigt förändras en sådan plats med väderlek, årstid och olika förlopp hos flora och fauna och upprätthåller på så sätt barnens intresse över tid.

Frågor att fundera över

Studien väcker olika frågor kring förutsättningarna för utomhusförlagd undervisning i skolans närmiljö. Vi har listat några av de frågor som kan vara av intresse att fundera över i ett kollegium av lärare, pedagoger eller forskare.

Meningsfulla mellanrum

Vid sessionerna i utomhusklassrummet interagerar barn med då och då med omgivningen under arbetet t ex vid samlingar då lärarna instruerar och de sitter på stockar med pinnar, jord och blad omkring sig. Den gröna omgivningen kan bidra till att de ”mellanrum” som då och då uppstår i en undervisningssituation blir mer meningsfulla för barnen. I utforskandet av den fysiska miljön får barnen hälsofrämjande distraktion som bygger upp deras välbefinnande och koncentration. I en undervisningssituation där läraren blir upptagen av ett enskilt barn med specifika behov kan det bidra till meningsfull alternativ aktivitet för övriga barn. Hur kan detta utvecklas?

Utevistelsens bidrag till undervisningssituationen

Utomhus bidrar landskapet, naturkontakten och den fysiska aktiviteten som är förknippad med användningen av platsen till en ökad vakenhetsgrad och initiativkraft hos barnen. Detta förhållande är också något som kan distrahera från skoluppgiften. Hur kan undervisningssituationen på bästa sätt dra nytta av att utevistelsen ”vitaliserar” gruppen och stärker barnens självständighet? Hur kan utbudet av olika platser användas för olika ändamål, i olika skeden av undervisningen och för olika barn?

Pedagogers utvecklingsmöjligheter

Det ligger i utomhusundervisningens karaktär med dess beroende av plats och väder att lektioner utomhus blir mer oförutsägbara än inomhus. Här kan man som pedagog utveckla sin beredskap att modifiera arbetsform och uppgift till den situation som råder. Frågan är då vilka former för kollegialt lärande och utvärdering som bäst lämpar sig för att utveckla den skolgårdsförlagda undervisningen?

Delstudie 2: Platsens potential vid undervisning på skolgård

Bakgrund

Här följer en delstudie som har fokus på den unika skolgårdens specifika förutsättningar för undervisning. I den föregående studien studerade vi generella karaktäristika för dynamiken under lektioner förlagda till en skolgård och diskuterade dessa erfarenheter med pedagogerna. Denna delstudie är en mer ingående undersökning av skolgården som plats vid undervisning där vi tittar på skolgården som ett levtt rum för barnen med sina materiella såväl som institutionella ramar.

Pedagogisk Inspiration vid Malmö stad initierade utomhusundervisning vid ett antal skolor i olika stadsdelar med skiftande social sammansättning och fysiska förutsättningar vad gäller tillgång till grönsstruktur, hav och mer tät stadsbebyggelse. Tanken var att skolgårdar som används till rastaktiviteter kan utvecklas till multifunktionella platser som tillsammans med närmiljön fungerar väl för ämnesundervisning men också bidrar till barnens informella lärande under skoldagen som helhet, också efter skoltid.

Delstudie I visade hur en skolgård med naturpartier ger goda förutsättningar att användas som plats för utomhusundervisning. Vitala komponenter i organisationen och former av stöd för verksamheten lyftes fram som kunde bidra till att pedagogerna kunde upptäcka och konstruktivt använda sig av platsens möjligheter. Samtidigt påtalades den potentiella problematik som finns med skolgårdar som inte är riggade för undervisning utan är utformad och kulturellt kodad för barns fria lek under rast och fritid. Skolgårdar som anläggs för utomhuspedagogik från start behöver se till att ytan blir väl tilltagen, för att som lärarna påpekade, rymma utrustning så som odlingslådor och vattenutkast och ta hänsyn till säkerhetsaspekter och utmaningar förknippade med väderlek. Planeringen måste ta höjd för att barn på rast också kan röra sig i områdena för undervisning och ge utrymme för de många olika rastaktiviteter som är vitala för barns hälsa och utveckling (Mårtensson 2020).

I denna studie undersöks mer ingående platsens roll vid utomhusundervisning och den unika platsens förutsättningar och möjligheter. Med utgångspunkt i dokumentation av den skolgårdsförlagda undervisningen på en skola frågar vi oss hur samspelet med platsen ser ut under dessa lektioner och diskuterar hur detta samspel vidare skulle kunna utvecklas om man gör sig medveten om platsens och situationens förutsättningar och potential.

Syfte och frågor

Det övergripande syftet med studien är undersöka möjligheterna att använda en skolgård som plats för undervisning på ett sätt som tar tillvara potentialen i barnens relation till platsen.

1. Vad är platsens bidrag till undervisningssituationen? Hur bidrar barnens relation till platsen till situationen?
2. Vad i den fysiska miljön stödjer/försvårar barns formella/informella lärande?

3. Hur kan den skolgårdsförlagda undervisningens praktik utvecklas för att bäst ta tillvara platser/situationer utomhus?
4. Hur kan vi förstå skolgården som plats vid undervisningssituationer i termer av hur platsen 1) uppfattas (perceived space) 2) förstås (conceived space), respektive 3) används av barnen (lived space)?

Metod och genomförande

I studien deltog en skola med totalt cirka 500 elever i de västra delarna av Malmö. 135 elever från årskurs 1–5 deltog i studien. Lärarna som undervisade hade generellt begränsad erfarenhet av utomhusundervisning, men en lärare hade lång erfarenhet av utomhuspedagogik också från andra skolor.

Ett videofilmad material med elever från år 1–5 i undervisning samlades in under fem veckor från september till och med oktober 2016. Totalt spelades 13 lektioner in (se tabell 1). Lektionerna var mellan 40–90 minuter långa. I de flesta fallen började lektionen inne i klassrummet med en genomgång och instruktion av läraren och genomfördes och avslutades utomhus, men det hände också att lektionen avslutades inne i klassrummet. Här följer en överblick över inspelade lektioner fördelat på årskurs.

Årskurs	Antal lektioner	Innehåll
1	4	Naturorienterande ämnen, Matematik, Svenska/Bild
2	2	Naturorienterande ämnen, Matematik
3	3	Matematik, Samhällsorienterande ämnen
4	2	Naturorienterande ämnen, Matematik
5	2	Bild, Svenska

Alla lektioner är inte inspelade i sin helhet och det förekommer mindre avbrott för batteribyte bland annat. En lektion som spelades in i juni terminen före övriga bestod av elever som då gick i årskurs 1 men här klassificeras som årskurs 2.

Studien utgick ifrån Vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Både lärare och föräldrar informerades om studiens syfte, att deltagande var frivilligt och vad deltagande innebar genom ett skriftligt brev. Skriftligt godkännande för deltagande samlades in från samtliga föräldrar för deltagande barn och från deltagande lärare. Barnen informerades muntligt om studien och vår närvaro i början av lektionerna. De informerades om att de inte behövde vara med på video om de inte ville, och att de när som helst kunde säga att de inte längre ville vara med.

Videofilmerna från de olika lektionerna analyserades i programmet för kvalitativ databearbetning: MAXQDA. Lektionsmaterial i form av kopierat material och skriftliga instruktioner till eleverna var också underlag i analysarbetet. Efter en första analys där lektionernas innehåll och utförande beskrevs översiktligt gjordes en andra analys där elevernas och lärarnas reproduktion av skolgården

som undervisningsrum analyserades utifrån Henri Lefebvres tre dimensionerna av rum; det materiella/fysiska, det ideologiska och det levda rummet.

I boken ”The production of space” (1991) utvecklar Henri Lefebvre sina tankar kring hur plats/rum, och framför allt hur det sociala rummet reproduceras. Enligt Lefebvre är den rumsliga dimensionen trefaldig, och dessa tre dimensioner befinner sig i en ömsesidig relation till varandra, och utgör en helhet. Den första dimensionen är det materiella/fysiska rummet, vilket han benämner som ”the perceived space”. Den andra dimensionen är det mentala och abstrakta rummet, vilket inkluderar det ideologiska, formella och det institutionella och kallar ”the conceived space”. Som tredje dimension lyfter han fram det sociala rummet eller ”the lived space”. Det levda rummet är det rum där sociala handlingar utspelas, där vi upplever sensoriska intryck och det rum som vi kan göra inre föreställningar om. För att kunna göra det behöver vi uppleva rummet också utifrån ett imaginärt tänkande där fantasi och känslor ingår. Alla tre rummen involverar varandra och är fundament för varandra. Lefebvre menar också att kropp och sinnlighet är väsentliga för att förstå begreppet plats och hur en rummets vetenskap behöver fokusera på användandet av rummet och rummets kvalitativa egenskaper.

Resultat

Här följer ett exempel på en undervisningssituation på skolan där utemiljön fyllde många olika funktioner under en lektion. Vi lyfter fram denna lektion som ett exempel där skoluppgiften formuleras på ett sätt som bygger in användningen av den unika platsen på ett sätt som mobiliserar barnens engagemang och sinne för platsen. I en efterföljande analys lyfter vi fram ett antal dimensioner i barnens relation till platsen som utvecklas intressant under lektionen.

Uppgiften Boplatsen

Under denna lektion bildade barnen stenåldersfamiljer som gav sig ut på vandring efter en lämplig boplats och sattes att bygga upp sitt familjeliv. Lektionen börjar med en promenad ner mot havet och runt i kvarteret. Väl fram vid skolan igen upplyste lärarna dem, med dramatik i rösten, om att hon trodde att de nu hittat en lämplig boplats. Familjegrupperna gjorde åter entré på skolgården för att leta upp sin familjs plats någonstans på skolgården. När vi nu - genom återgivning av ett utdrag ur något redigerade fältanteckningar - kommer in i handlingen så står barngruppen vid en av grindarna och är på väg ut på promenad under ledning av två lärare:

Läraren håller en inledning där hon ger en instruktion till uppgiften. Hon förmedlar en dramatisk känsla inför denna uppgift genom följande upptakt:

– Nu vill jag att ni tänker er tillbaka så där tusen tusen år....

De delar in klassen i familjer vilket leder till många förtjust och förfärat fnissande om vem som skall bilda par, vem som skall vara barn o s v. Under promenaden letar de material till boplatsen. De hittar flintasten som de bär med sig som klenoder. När de kommer fram till en rad med stenbumlingar som avgränsar området från trafiken, så börjar det slå stenarna mot varandra och i de stora bumlingarna. Det visar varandra vad de har hittat och är noga med att hävda vem som har hittat vad. När de närmar sig skolbyggnaden igen efter en runda på cirka tjugo minuter stannar läraren upp och sätter fingret framför munnen och viskar nöjt hur de nu funnit sin plats för bosättning:

- Ser ni jag tror vi har hittat vår plats. Ser ni alla hjortarna... Det här blir jättebra.

Lärarna uppmanar familjerna att välja en plats på skolgården som de "finner bäst för dem" och där det finns "gott om mat". Barnen rusar gruppvis in över skolgården och bestämmer sig ganska omedelbart för vilken plats de skall välja som sin boplat. En "familj" väljer ett av rummen bland salixbuskagen. De börjar samla naturmaterial och stenar för att ordna matlagning. Stenar, pinnar, löv och en squash läggs i en hög. De pressar ned sand och vatten i en ägglåda. Pojkar rör sig ut och in från kojan och gör olika inspel där de kastar in saker i kojan och säger saker som: Åt den! De talar om att göra eld. De iscensätter fnittrande en religiös ritual genom att kasta sig framåt som ett bedjande. Efter ett tag säger pojkarna att de skall ut och jaga och samla mat. Flickorna kretsar fortsatt kring matlagningen. De ber pojkarna hämta lite vatten på utetoan. En flicka säger till en annan flicka: Stannar du och lagar mat? Flickan som går iväg hämtar mynta som hon tror är nässlor.

Efter lektionen har de en lektion inomhus då de ser en film och reflekterar kring hur det var på stenåldern i en skrivuppgift. De arbetar tyst och koncentrerat.

När platsen byggs in i uppgiften

Uppgifterna innehåller inslag av självständigt arbete. Under en stor del av lektionen organiserar och utför de uppgifter självständigt inom ramen för en överordnad tematik. Det är en tematik kring bosättning som passar väl med platsens resurser av avgränsade rum med mycket löst material. Inslagen av egenstyrda aktivitet utgör en viktig förutsättning för barnens engagemang och ger de incitament till att rikta uppmärksamheten mot platsen och utforska denna. Övningen tar tillvara möjligheterna till upptäckande, överraskningar, kreativ aktivitet och socialitet, samtidigt som lektionen i klassrummet efteråt används för att låta barnen reflektera och mer systematiskt tänka igenom olika frågeställningar på temat.

Uppgiften innehåller också flera moment som uppmuntrar barnen att inventera miljöns resurser mer systematiskt. Promenaden gör barnen uppmärksamma på omgivningen till skolan med flinta och bär. Havet finns där väl synligt ett par hundra meter bort (men kommenteras inte). Skolgårdens innehåll aktiveras i jakten på material till bosättningen (mjuka löv att sova på, bär och mynta som mat o s v) men också på potentiellt skyddande strukturer till familjens överlevnad (buskarna och grenarna på stammen bildar tak, vindskydd o s v). Gungan görs till en rituell plats i religionens tecken.

Laddad tematik och utforskande

Lektionen initierar en process som bjuder in barnen till att utforska den konkreta platsen samtidigt som deras föreställningsförmåga stimuleras. Idén om att förflytta sig bakåt i tiden och bilda familjer för att skapa en boplat utgör en tematik som stimulerar barnens fantasi, intensifierar gruppdynamiken och deras samspel med platsen. Lärarnas inbjudan till transformation på temat stenåldersfamilj genom sitt berättande stimulerar barnens fantasi och blir avgörande för hur lektionen sedan utvecklas, samtidigt som promenaden initierar ett utforskande arbetssätt i deras konkreta samlande av bär och flinta till boplaten.

Stenålderstemat mobiliserar frågor om grundläggande förhållanden i människans existentiella villkor. Det hör till de teman som är särskilt förekommande i barns fria lek utomhus, så som frågor om liv och död, kontroll och överlevnad (Evaldsson och Corsaro 1998). I den förhöjda psykiska och fysiska aktiviteten som förknippas med sådan lek finns en viktig nyckel till motivation i

utomhusundervisning. Det är särskilt två dimensioner av uppgiften som bidrar till en sådan intensitet i barnens samspel med varandra och platsen:

En dimension är familjebildningen i uppgiften med frågan om vem som skall vara ihop med vem, vem som skall vara mamma o s v. Detta är ett laddat tema för barn i denna ålder som de ger sig in i med skräckblandad förtjusning. Kroppskontakten blir större och en pojke går ned i spagat av upphetsning.

En annan dimension är kojbyggandet som är ett grundläggande sätt för barn att tillägna sig platser utomhus. Det överordnade temat ”boplatz” uppmuntrar barnen att utgå från platsens karaktär, struktur och innehåll och leka kojliv.

Genuskodade kojbyggen

Tidigare forskning pekar på att flickor och pojkar leker mer tillsammans i naturpartier men frågan är om leken i sig blir mindre genuskodad? Flickorna blir mer stillasittande och pojkarna mer rörliga under övningen vilket temat ”familj förr i tiden” kan bidra till att förstärka. I den sekvens vi följer utvecklas familjebildningen till en lekfull aktivitet kring matlagningen där flickor upprätthåller ramar medan pojkarna hänger sig mer åt kroppslig och sinnligt samspel med varandra och omgivning under fnissattacker. Det finns en dynamik mellan barnen där pojkarna förhåller sig mer fritt till lärarens instruktioner, medan flickorna tar fasta på instruktioner och bevakar att de genomförs. Läraren kommer runt till familjerna för att samla in förslag från ”den som bestämmer i familjen”. Det blir ett moment av avstämning och kontroll på att arbetet flyter på bra i grupperna, och kanske också positiv bekräftelse för flickorna på deras strategi. Självtändigheten i arbetet bidrog samtidigt till att barnens schablonmässiga förståelse om könsroller i ”gamla tider” iscensattes inom ramen för grupparbetena utan att det fanns tillfälle att problematisera eller diskutera dessa under lektionen.

En fördjupning i livets villkor?

Naturen med sina speciella detaljer förknippade med väderlek och årstid visas sällan uppmärksamhet som fenomen i sig under lektionerna. Förhållningsättet verkar vara att man skall göra en uppgift som planerat oavsett väderleksförhållanden. De har med frågan om överlevnadsfaktorer som plats för mat och sömn i de avslutande diskussionerna med gruppredovisningar, men talar inte mer specifikt om naturförhållandena på platsen; om där finns lä, vatten, säkerhet o s v. Det blir mycket fokus på eld och mat och mikroklimat och sovplatser. Mindre sägs om platsen som helhet. En större tydlighet i uppgiften och återkoppling kring barnens val av platser och aktiviteter hade kanske kunnat bidra till en större systematik i barnens arbete och inlevelse i grundläggande betingelser för människans överlevnad.

De uppmuntras att välja en plats som passar just den familjen och stimulerar på så sätt även till att utforska de egna miljöpreferenserna. Men de väljer snabbt plats utan nämnvärd diskussion i grupperna. Här hade kunnat öppnas upp för barns funderingar kring sina egna behov och preferenser när det gäller platser och landskap, värdefull kunskap för att må väl ur ett livsloppsperspektiv.

Det kräver tid och plats för att ge barn möjlighet att utforska förhållande som rör människans relation till platser, rum och varandra. En större och mer varierad skolgård hade kunnat stimulera barnen till att diskutera och fundera mer över vad som faktiskt krävs för att en plats skall vara ”bra” och gett möjlighet till fler ämnesmässiga kopplingar under lektionen. En utveckling av riktigt bra skolgårdar - som rymmer både rastaktiviteter och utomhusförlagd undervisning – är en fråga om

utbildningskvalitet men handlar också om skolgårdarnas bidrag till ett hållbart samhällsliv som utgår från platserns förutsättningar och premierar deras bidrag till miljörelaterad hälsa.

Diskussion

Lektionen ser ut att ha fungerat som en emotionell booster som ger barnen chans till en intressant och laddad erfarenhet kring temat familjeliv på stenåldersvis, en erfarenhet som ser ut att stärka deras engagemang för lektionen och bidra till gemenskap hos konstellationer av barn. Här följer en mer generell analys kring platsens roll i undervisningen på skolan som bygger på den dokumentation av lektioner som finns i det videofilmade materialet

som helhet. Vi har låtit Henri Lefebvres terminologi kring skolgården som ett levtt rum som används (av barnen) med kropp och sinne, men också är genomkorsat av materiella och institutionella förhållanden, strukturera avsnittet.

Skolgårdens materiella rum blir en del av uppgiften

Skolgården på den studerade skolan är inte så stor men rymmer ändå flera mindre rum i rummet. På södra sidan av gården finns ett rum avdelat med två salixdungar, en liggande stam och ett staket som gränsar mot bostadskvarteret. Två stockar placerade i en v-formation används för samling och genomgång med barnen i årskurs 1–3. I salixdungarna finns också två mindre avgränsade ”grottor” omgivna av täta bladverk. Mot norr finns ett förråd med material och den stora entrén till skolan. Här finns också bänkar och några bord, buskar och odlingslådor som bildar en s.k. sinnestunnel. Mot väster på skolgården finns ett större syrenbuskage med gångar igenom. På baksidan av skolbyggnaden finns en smalare gång mellan hus och staket.

De flesta lektionerna på skolgården innehåller moment som gör att *barnen rör sig över hela skolgården*. De får olika uppdrag som innebär att de ska förflytta sig mellan olika platser. Ibland är det förutbestämda platser men ofta har eleverna viss valmöjlighet. Det är således inbyggt i uppgifterna att skolgårdens rum används för rörelse. På filmerna ses barnen gå omkring, ofta i par, för att diskutera vilken del av skolgården de ska röra sig till närmast. När de har bestämt sig börjar de springa till den platsen. Framför allt de yngre eleverna använder oftare de mindre rummen på skolgården som en fast punkt som deras aktivitet utgår ifrån. De rör sig mer sällan över hela skolgården som de äldre eleverna.

Under majoriteten av lektionerna inbjuder både platsen och uppgiften till rörelse och utforskande av en större del av skolgården, men det är bara vid en av lektionerna som någon grovmotorisk fysisk aktivitet ingår i uppgiftens utförande. Det är en lektion i matematik där det ingår i uppgiften att eleverna ska jämföra och mäta längdhopp med olika ansatser. De ska hoppa jämfota och med sats. De yngsta eleverna är oftare samlade vid en plats under större delen av lektionen och läraren delar ofta ut de platser de skall använda. När de ska arbeta i mindre grupper blir de ofta utplacerade i salixdungarna. Då och då lägger läraren till moment av fysisk aktivitet genom att be barnen springa ett varv runt skolan eller upp och ner för en kulle i början eller i slutet av lektionen.

I uppgiften Boplatsen *lämnade eleverna skolgården* under lektionen. Uppgiften barnen då fick behandlade också mer direkt platsen som materiellt rum då de gavs i uppgift att se till att förutsättningar för överlevnad gick att ordna på den specifika plats de valde. Flera andra skoluppgifter innebar ett *utforskande av detaljer på skolgården*. Under en bildlektion skall eleverna ta foto på skolgården. Det är en uppgift som tränar elevernas observationsförmåga och verkar träna

deras förmåga att se platsen och dess detaljer på ett nytt sätt. De har stor valfrihet och de visar engagemang för uppgiften genom att springa mellan olika plaster och krypa nära byggnader och andra element som odlingslådor, träd och buskage. De är ute knappt tio minuter och fotar men arbetar sedan engagerat med sina foton under lektionen efteråt i klassrummet. Tre av matematiklektionerna leder också till ett fokus på detaljer: En lektion innebär att eleverna skall leta efter specifika geometriska former på skolgården. Många par arbetar koncentrerat med detta under hela lektionen. Två lektioner handlar om att mäta olika detaljer på skolgården.

Utforskande – en del av skolgårdens institutionella rum

Klassrummets struktur, organisering och arbetsformer flyttar ofta med ut när undervisningen flyttas till skolgården. Skola tycks innebära en viss typ av aktiviteter och skolgården blir en annan arena för dessa. Barnen får *färdiga mallar* för vad de ska undersöka och de ombeds *skriva ner saker* de observerar på papper. Skrivandet tar förhållandevis mycket tid och är vid kallt väder svårt genomföra frusna händer eller vantar på händerna. När eleverna skall leta efter geometriska former har de med sig en stencil med de olika formerna uppritade som de ritat av, men vissa barn skriver ned vilka föremål de hittar istället.

Vid några av lektionerna används naturmaterial för att konkretisera abstrakta matematiska begrepp. Barnen skall använda pinnar för att konstruera begreppen ”större än”, ”mindre än” och ”lika med”, och de använder blad och stenar för att illustrera dessa begrepp i sanden. De får också leta efter mindre pinnar som skall passas ihop med en längre för att illustrera begreppet ”differens”.

Förberedelse inför lektionen görs i de flesta fall utomhus. Eleverna samlas och sitter på stockarna eller på bänkar och lyssnar. Under några lektioner *sitter barnen vid bänkar och bord* och utför uppgifter enligt instruktioner på papper. Skillnaden mot hur uppgiften hade kunnat utföras i klassrummet verkar liten. Lektionerna följer ofta ett traditionellt mönster med en genomgång där läraren repeterar eller förhör det som gjorts tidigare. Det varierar om genomgång och reflektion görs utomhus eller i klassrummet. Under lektionerna med de yngre barnen används en stor del av tiden till att *träna sociala förmågor* som att vänta på sin tur, tala inför andra och lyssna på sina kamrater. Även om alla barn gjort ungefär samma sak avslutas lektionen med att grupperna i tur och ordning ställer sig framför de andra och berättar vad de har gjort eller kommit fram till. De övriga barnens engagemang är lågt under dessa framföranden. Lektionsmönstret från klassrummets institutionella rum flyttas med andra ord ut till skolgårdens rum, trots att skolgården kan erbjuda ett alternativt arbetssätt.

I de filmade lektionerna framkommer att uppgifterna eleverna får utföra på skolgården oftast är *tydligt strukturerade och med slutna frågor*. Även om uterummet erbjuder möjligheter till ett mer utforskande arbetssätt väljer lärarna en mer detaljerad instruktion. När de skall mäta föremål på skolgården har läraren i förväg bestämt vilka föremål barnen skall mäta. I det andra fallet är det bestämt att eleverna skall leta efter föremål under och över en meter men de får välja vilka saker de mäter. Eleverna skall inte leta efter geometriska former utifrån egna föreställningar om geometriska former utan har ett papper med sig där de lika formerna är utritade i förväg. När uppgiften är att jämföra och beskriva likheter och skillnader är det bestämt i förväg vilka föremål eleverna skall jämföra.

Under en biologilektion är uppgiften att eleverna skall leta efter bladformer utifrån ett färdigt lektionsmaterial. Arbetsmaterialet visar fyra bladformer och fyra typer av bladkanter. Uppgiften är att hitta dessa typer av blad och kanter på skolgården och ta med in till klassrummet för att

kategorisera dem vidare där. Under en biologilektion diskuterar barnen insekter och småkryp de tidigare har studerat och uppgiften är att bygga två ryggradslösa djur och läraren har bestämt vilka.

Utforska möjligheterna med skolgårdens levda rum

Trots att lektionerna på skolgården har en tydlig institutionell dimension där klassrummets struktur och handlingar är närvarande, inbegriper utomhusundervisningen också det kroppsliga, imaginära och sociala rummet. Elevernas kroppsliga uttryck är ständigt närvarande utan att för den skull inverka negativt på undervisning och lärande. Det är bara under en av de dokumenterade lektionerna som rörelse är en del av undervisningen men de använder sina kroppar i samklang med rummet oavbrutet.

Skolgårdens miljö inbjuder till *rörelseglädje* av olika slag. Barnen stannar till för att stå på händer, de klättrar upp på ryggstöd till bänkar, de hoppar från stenar, och de klättrar på den liggande stammen och i det byggda lekmateriallet. På filmerna ses också hur barnen är i rörelse även vid de tillfällen då de förväntas sitta, stå eller lyssna. De hoppar på stället, de går upp och ner på en stock eller de lägger sig på marken en stund. I enstaka fall blir de korrigerade av läraren men i de flesta fall kan denna aktivitet pågå parallellt.

Sinnesintryck utöver det visuella ges ingen stor del i den planerade undervisningen men dokumentationen visar tydligt hur eleverna *smakar, luktar och känner* under lektioner. Under en lektion i svenska går eleverna ut för att samla in sinnesintryck och därmed träna på adjektiv. Eleverna diskuterar livligt begrepp som lukta och känna och om något kan lukta fuktigt eller kännas sandigt. Två tjejer blundar och känner på blad och går slutligen rakt in i salixdungen under uppenbar förtjusning. En grupp flickor blir erbjudna av läraren att smaka på mangold från odlingslådorna och de står länge och smakar och diskuterar smak på de olika delarna på bladet. Diskussionen leder sedan vidare till hur man kan tillaga mangold i en engagerad och öppen dialog med läraren. I årskurs 1 inleds en lektion med en sinnesvandring där eleverna blir utplacerade på olika platser, stannar där en stund och ombeds blunda och lyssna på ljud. Här tränas uppmärksamhet på andra sinnen än synen. Under lektionen där eleverna skall samla in blad känner de att bladen är taggiga eller klibbiga. Vid lektionen ”boplatser” när en flicka hittar mynta blir andra barn intresserade, smakar på den och diskuterar vad det är för något.

Utomhuslektionerna erbjuder också ett rum för socialt liv. De arbetar oftast i par eller i mindre grupper. På filmerna hörs ofta skratt och fniss, engagerade utrop och även sång. Deras fokus är i huvudsak på lektionens innehåll men det ges även visst utrymme för umgänge som används till att prata om vad man skall göra efter skolan och fritidsintressen. Ibland innebär utomhusmomentet att barnen ska samla in något för att sedan arbeta vidare med materialet i klassrummet, under samma lektion eller vid ett senare tillfälle. Det är fotografier, blad, geometriska former, längder och adjektiv. De ger uttryck för att vara *engagerade* och löser uppgifterna tillsammans. *De diskuterar med varandra* och upptäcker dofter, smaker, känsselförnimmelser, men också nya vinklar och vrår på sin skolgård.

Det levda rummet produceras tidvis under lektionerna och kommer till uttryck som kroppslighet, affektioner, fantasi och socialt liv. Särskilt den sociala aspekten av det levda rummet är tydlig i många sekvenser där de får rikliga möjligheter att samarbeta och kommunicera med både varandra och läraren. Den *affektiva dimensionen* är tydlig i en sekvens där två pojkar fotograferar skolgården. En åtta minuter lång film visar pojkarnas fulla uppmärksamhet mot plats och uppgift som leder vidare till 50 minuters koncentrerat arbete inomhus. Pojkarna rör sig runt över skolgården och fotograferar samtidigt som de gång på gång uttrycker beundran inför motiven som

de tycker är ”fina” eller ”coola”. ”Fina va” säger de och sträcker fram för att visa läraren. Sedan tar de dem nästan 50 minuter att välja ut de finaste bilderna medan de bläddrar fram och tillbaka bland dessa. En annan lektion där den affektiva dimensionen hos rummet får tydliga uttryck är lektionen ”boplats” som vi berättade om i föregående avsnitt. Barnen *fantiserar livligt* tillsammans om hur livet på deras boplats gestaltat sig och skolgården förvandlas till ett imaginärt rum.

Avslutande reflektion

Möjligheterna att utveckla mångfunktionella rum i staden är en generellt viktig stadsbyggnadsfråga där skolgården utgör ett kardinalprov för planeringen genom att den skall fungera för en mängd olika syften och samtidigt fungera som del av en god uppväxtmiljö för barn (Johansson et al. 2020). Ur ett förvaltningsperspektiv handlar det om en aktiv förvaltning av skolgårdar där vegetationsbyggandet anpassat till hur skolans verksamhet och barnens rastaktivitet utvecklas över tid (Jansson och Randrup, 2020). Till projektet fanns fogat en ambition att undersöka utomhuspedagogikens möjligheter i skiftande bebyggelsemiljöer och med skiftande tillgång till naturmiljö. I en tid med befolkningstillväxt i tätorter ställs höga krav på utbyggnaden av nya skolor och det blir angeläget att förstå hur yta och kvaliteter samspelar för att på bästa sätt kunna se till att skolgårdarnas närmiljö försörjer barns vitala behov av naturkontakt, lek och lärande.

En bra skolgård med gröna inslag har potential att bjuda in eleverna till ett kroppsligt och sinnligt samspel med omgivning som kan fylla en viktig funktion i deras utveckling och bidrar till deras hälsa och välbefinnande. Hur en lärsituation vid skolgårdsförlagd undervisning utvecklas är avhängigt platsens erbjudande men också lärarens iscensättning av uppgiften. Genom att utgå ifrån platsen kan lärarna skapa en komplexitet i lärsituation som ger eleven chans att använda sig av platsens och sina egna resurser på ett utvecklande sätt. Men uppgifterna kan också göras mer förutsägbara på ett sätt som i bästa fall gör utomhuslektionen utbytbar med en inomhuslektion, och i sämsta fall riggas oberoende av utomhusmiljön på ett sätt som riskerar att göra utomhusmiljön till ett störningsmoment.

Mycket klassrumsundervisning följer ett traditionellt sätt att arbeta i en sekvens bestående av initiation, evaluation och response (IRE): Läraren ställer frågor de redan vet svaret på, utvärderar svaret och ger respons, rätt eller fel svar. Eleverna arbetar sedan med en uppgift, individuellt eller i par. I slutet på lektionen går klassen tillsammans igenom uppgiften, alternativt att eleverna lämnar in sitt arbete för rättning eller genomgång. När lektioner flyttas ut i skolans omgivningar är det ofta en fördel om undervisningssituationen görs mer flexibel så att arbetet kan bedrivas med större sensibilitet mot platsen. Med utomhusmiljöns större och mer varierade rum finns förutsättningar för eleverna att vara mer rörliga under arbetet med större chans att vinna nya erfarenheter och göra oväntade upptäckter. Om självständighet med möjlighet till par- och grupparbeten dessutom uppmuntras får eleverna möjlighet att lära av och med varandra utifrån nya erfarenheter. Det är ett arbetssätt som med fördel görs mer undersökande och problemlösande med öppna svar på frågor.

Lektionerna på skolgårdarna i dessa studier följde ofta det klassiska mönstret från inomhusundervisning med ganska styrda uppgifter. Uppgifterna anpassades i viss mån till platsens utformning och resurser men gav lite utrymme för elevernas utforskande och kapacitet att utveckla en mer komplex relation till platsen. Samtidigt förekom ett stort mått av samtal och dialog mellan eleverna och de var generellt mycket engagerade i uppgifterna. Nya upptäckter – såsom ätliga växter, konstiga hål och oväntade vinddrag – gjordes också då och då. Under några av de lektioner

som vi särskilt lyft fram här gav eleverna också uttryck för mer intensiva estetiska upplevelser där platsen förvandlades till ett imaginärt rum och blev något mer än sina materiella resurser.

I de lärarkollegier vi här mötte fanns modet att ta steget ut på skolgården med undervisningen. De var med ett enda undantag mycket ovana vid att undervisa utomhus och för vissa lärare var det deras allra första lektion utomhus. Därför är det inte så förvånande att undervisningen på skolgården blev lik klassrumsundervisningen. Även barnen vara ovana vid undervisning utomhus. Med skolornas erfarenheter av undervisning på skolgården kan de platser och de situationer som tenderar att uppstå där bättre tas tillvara och utvecklas. Den skolgårdsförlagda undervisningen kräver en rymlig och innehållsrik skolgård, ett starkt stöd från ledningen, en handfast fortbildning – och just det som fanns här – mod.

En annan fråga är hur skolgårdarnas utformning och förvaltning, kan möta upp ambitionerna till skolgårdsförlagd undervisning. Samtidigt är det viktigt att fundera över vad detta innebär för platsen som arena för barnens rastaktiviteter. I vilken mån lektionsaktivitet störde eller hämmade rastaktivitet undersöktes inte i denna studie. Vad som krävs av en skolgård för att fylla dess många olika vitala funktioner för barns lek, lärande och hälsa är något som behöver undersöka vidare.

Litteraturlista

Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 485

Boverket (2015a). Boverkets allmänna råd om friyta för lek och utevistelse vid fritidshem, förskolor, skolor eller liknande verksamhet, Boverkets föfattningssamling BFS 2015:1 and preadolescent children, An interpretative approach, *Childhood*, 5 (4) 377–402

Boverket (2015b). Gör plats för barn och unga! En vägledning för planering, utformning och förvaltning av skolans och förskolans utemiljö, Boverket.

Cobb, E. (1969). The Ecology of Imagination in Childhood, i Shepard, Paul & Mc Kinley Daniel, *The subversive science: Essays towards an ecology of man*, 122-132, Houghton Mifflin, Boston.

Evaldsson, Anna-Carita & Corsaro William.E (1998). Play and games in the peer cultures of preschool

Fägerstam, E. (2012). *Space and Place. Perspectives on outdoor teaching and learning*. Linköping University, Department of Behavioural Sciences and Learning.

Fägerstam, E. (2013). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 14(1):56-81.

Fägerstam, E., & Grothéus, A. (2018). Secondary School Students' Experience of Outdoor Learning: A Swedish Case Study. *Education*, 4, 378.

Jansson, M. & Mårtensson, F. (2012). Green school grounds: a collaborative development and research project in Malmö, Sweden. *Children Youth and Environments*, 22(1), 260-269.

Jansson, M., Gunnarsson, A., Mårtensson, F. & Andersson, S. (2014). Children's perspectives on vegetation establishment: Implications for school ground greening. *Urban Forestry & Urban Greening*, 13(1), 166-174.

Jansson, M., Mårtensson, F. & Gunnarsson, A. (2018). The meaning of participation in school ground greening: a study from project to everyday setting, *Landscape Research*, 43:1, 163-179.

Jansson, M. & Randrup, T.B. (red.) (2020). *Urban open space governance and management*. Routledge

Johansson, M., Mårtensson, F., Jansson, M., Sternudd, C. (2020) Urban space for children on the move, Chapter 12, (p.217-235) Waygood, O.D, Friman, M., Olsson, L.E, Mitra, R., *Transportation and Children's Well-Being*, Elsevier.

- Knutsdotter Olofsson, B. (1996). De små mästarna – Om den fria lekens pedagogik (4:e uppl). HLS förlag, Stockholm.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*, 10
- Kylin, M. & Bodelius, S. (2015). A Lawful Space for Play: Conceptualizing Childhood in Light of Local Regulations. *Children, Youth and Environments*, 25(2), 86-106.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Basil Blackwell. Oxford.
- Lindholm, G. (2000). Mer att göra på skolgården? En studie av barns aktiviteter på 9 skolgårdar före och efter ombyggnad. Rapport 01:02, Institutionen för landskapsplanering, SLU, Alnarp.
- Litsmark, A., & Mårtensson, F. (2020). Odling på barns villkor i en hållbar stadsutveckling (No. 2020: 4).
- Lund Nielsen, B. (2012). Science Teachers' Meaning-Making When Involved in a School-Based Professional Development Project. *Journal of Science Teacher Education*, 23(6), 621.
- Malmö stad (2013). Gröna skolgårdar slutrapport 2010-2013, Serviceförvaltningen.
- Mannion, G., Fenwick, A., & Lynch, J. (2013). Place-responsive pedagogy: learning from teachers' experiences of excursions in nature. *Environmental Education Research*, 19(6):792-809.
- Mannion, G., & Lynch, J. (2016). The primacy of place in education in outdoor settings. In: Humberstone B, Prince H & Henderson K (eds.) *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge
- Marcuson, Anna (2020). Barns egna platser på skolgården. Självständigt arbete i landskapsarkitektur (30 p), SLU i Alnarp.
- Mårtensson, F. (2009). Lek i verklighetens utmarker. I eds. M. Jensen and Aw. Harvard. *Lek för att lära: Utveckling, kognition och kultur*. Lund: Studentlitteratur. 163–188.
- Mårtensson, F. (2012). Hälsofrämjande äventyr med naturen som distraktion. *Socialmedicinsk tidskrift*, vol 89, Nr 3.
- Mårtensson, F. (2013). Guiding environmental dimensions for outdoor play, *Journal of Social medicine*, 90 (4) 658-665.
- Mårtensson, F., Jansson, M., Johansson, M., Raustorp, A., Kylin, M. & Boldemann, C., (2014). The role of greenery for physical activity play at school grounds, *Urban Forestry & Urban Greening*, 13 (1), 103-113.
- Mårtensson F (2020). En aktiv och jämställd skolgård kräver natur, *Skolledaren* (2020-04-01)

Pagels, P., Raustorp, A., Ponce De Leon, A., Mårtensson, F., Kylin M. & Boldemann, C. (2014). A repeated measurement study investigating the impact of school outdoor environment upon physical activity across ages and seasons in Swedish second, fifth and eighth graders, *BMC Public Health*, 2014, 14:803

Rönnlund, M. (2015) Skolgården som socialt rum. *Nordic Studies in Education*, 35 (3/4), 200–216.

Sandell, K., & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective. (2010). *Environmental Education Research*, 16(1), 113–132. <https://doi.org/10.1080/13504620903504065>

SCB (2018). Grundskolor och friytor - Nationell kartläggning och uppföljning av grundskoleelevers tillgång till friytor 2014–2017

Sutton-Smith, B. (1997). *The Ambiguity of play*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Wells, N.M., Jimenez, F.E. & Mårtensson, F. (2018) 6.1: Children and nature, pp 167-176, I Matilda van den Bosch & William Bird, *The role of nature in improving the health of a population*, Oxford

Övriga Källor:

Skolgård I *Wikipedia*, hämtad 13 februari 2020 från <https://sv.wikipedia.org/wiki/Skolg%C3%A5rd>

Schoolyard I *Wikipedia* (Engelsk version), hämtad 13 februari 2020 från <https://en.wikipedia.org/wiki/Schoolyard>

Bilaga A

Malmö stad

Grundskoleförvaltningen 1 (3)



Datum

2016-01-11

Sammanfattning från partnerskapsprojektet "Från rastyta till naturrum för skolgårdsförlagd undervisning"

Malmö stads mångåriga satsning på skolgårdsförgröning har under senaste året utvidgats med satsningar för att dessa gröna miljöer skall komma till mer aktiv användning även inom undervisningen. I ett samarbete mellan forskare från SLU i Alnarp och Linköpings universitet undersöks vad undervisning på en grön skolgård kan innebära för undervisningssituationen och barnens lärande. Med utgångspunkt i pedagogiska och miljöpsykologiska perspektiv på platsbaserad aktivitet undersöktes utomhusundervisningen på Videdalskolans genom videobobservationer och intervjuer med lärare och fritidspedagoger under hösten 2015.

Naturskolans (Pedagogisk Inspiration Malmö) fortbildningsinsats

Videdalskolans skolgård användes mycket sparsamt i undervisningen innan fortbildningssatsningen. När ett projekt för utomhuspedagogik initierades av Malmö naturskola fick detta ett starkt stöd av skolans ledning. Ledningens positiva inställning var något som pedagogerna lyfte fram som ett viktigt incitament. Ett initiativ som också bidrog till att verksamheten snabbt kom igång var rektorns inrättande av s.k. samverkanstider. Det innebar mindre gruppstorlek genom att klasserna i år 1–3 hade två lektioner i veckan schemalagda tillsammans med pedagoger från fritidshemsverksamheten, något som stimulerade och underlättade planeringen. En tredje

framgångsfaktor var att fortbildningen riktades till hela personalgruppen i år F-3, både klasslärare och fritidspedagoger. Detta var något som båda personalgrupperna fann positivt och framhöll som motiverande till att ytterligare utöka samarbete. Fortbildningen uppfattades som avgörande för att den utomhuspedagogiska verksamheten skulle komma igång och dess upplägg uppskattat i stort. Naturskolans pedagog höll i tre träffar då skolans personal fick ta del av förslag på aktiviteter och pröva på att utföra sådana. För lärarna var de kontinuerliga planeringsträffarna med naturskolans pedagog viktiga för att utbyta erfarenheter och få respons på utförda aktiviteter. En möjlighet till sådana träffar var något som även personalen från fritidshemmet efterfrågade. Ett studiebesök till danska skolor och fritidshem gav inspiration att försöka ordna odlingslådor på den egna skolan. Efter en beviljad ansökan om ekonomiskt stöd för detta skall nu alla klasser ansvara för egna odlingar under våren 2016. Även håvar har kunnat köpas in. Fortbildningen var förlagd till vårterminen samtidigt som den egna utomhusundervisningen förväntades starta under kommande hösttermin. Lovet emellan och att perioden för uppstart under denna arbetsintensiva period var något som sågs som en nackdel.

Utemiljön som undervisningsmiljö

Pedagogerna uppfattade att det fanns goda möjligheter till undervisning på deras skolgård som de hittills sällan hade använt men nu var motiverade att utveckla. På området finns en mindre skolgård ("lilla skolgården") för lägre klasser och en större skolgård med större naturparti från skolgårdsförgröningen. En del pedagoger använde även miljöer utanför skolgården – som stadsdelsparken - men inte alla, och att använda skolgården sågs som ett första steg.

Olika delar av skolmiljön gav undervisningen olika förutsättningar. I den stora skolgårdens naturparti hade barnen kontinuerliga samspela med naturmiljön och uppgifterna tog ofta tillvara platsens innehåll och utformning. Denna miljö bidrar till naturkontakt och lekfull rörelse som både stimulerar och distraherar undervisningen. På den lilla skolgården fungerade skolgården som bakgrund för uppgifter baserade på tillfört material från inomhusmiljön. Platsen bidrar i huvudsak till att barnen kan röra sig lite friare än inne. Man kan notera barn som söker sig till naturpartiet efter avslutad uppgift. Vid undervisning i

stadsdelsparken var barnens utforskande tydligast, vilket dels kan hänga samman med naturens kvalitet, men också det faktum att miljön är mindre utforskad än skolgården. Platsernas olika utmaningar och möjligheter för undervisningen hänger samman med innehåll, men också platsernas lokalisering och funktion i barnens liv i stort.

Helhetsintrycket av utomhusundervisningen i stort under hösten var att det hade fungerat väl och att eleverna var engagerade och motiverade. När det gäller utomhusmiljöns bidrag till undervisningssituationen och barnens lärande bekräftar studien tidigare forskning om hur utomhusmiljön stimulerar barns nyfikenhet och i en undervisningssituation kan bidra till deras skärpta uppmärksamhet och motivation. Platsen och uppgifterna i kombination fångade genomgående barnens intresse och genomfördes i stort enligt planerna. Det sociala klimatet verkade gott under utförandet av uppgifterna och utöver lärarnas par- och gruppindelningarna utvecklade barnen egna informella samarbeten under arbetets gång.

Samtidigt pekar resultaten på hur den förhöjda nivån av fysisk aktivitet som är intimt förknippad med utevistelse generellt, kan uppfattas som distraktion till uppgiften. Ibland problematiserade lärarna vad de uppfattade som en "tävlingsstämning" bland barnen.

Det verkade fungera väl att samutnyttja skolgården för rast och undervisning i den meningen att undervisningen inte stördes av rastande barn. Den policy vi uppfattat är att utomhusundervisning och rasttiderna inte skall sammanfalla, men undantag fanns. Med tanke på att en studie från SLU har visat att 30–40 % av barnens dagliga behov av fysiska aktivitet på Videdalskolan för föregröningen kom från rastaktiviteter, bör man vara uppmärksam på hur policy kring samutnyttjandet för rast och undervisning utvecklas.

Förslag på utvecklingsmöjligheter

Studien väcker ett antal frågor kring förutsättningarna för utomhusförlagd undervisning i skolans närmiljö varav några listas här:

Meningsfulla mellanrum

En grön miljö tycks kunna bidra till att de "mellanrum" som då och då uppstår i en undervisningssituation vinner mening och ger utrymme för rekreation för enskilda barn. Vid utomhussessionernas samlingar i utomhusklassrummet interagerar många barn med pinnar, jord och blad i omgivningen samtidigt som

de lyssnar. I en undervisningssituation där läraren är upptagen av barn med specifika behov, finner andra barn alternativa aktiviteter. Är detta bra och kan utvecklas?

Utevistelsens bidrag till undervisningssituationen

Utomhus bidrar naturkontakt och fysisk aktivitet till ökad vakenhetsgrad och initiativkraft hos barnen, men kan också tillföra distraktion till uppgiften. Hur kan undervisningssituationen på bästa sätt dra nytta av hur platsen "vitaliserar" gruppen och barnens självständighet så att detta gynnar olika barns lärande? Hur kan utbudet av olika bäst användas för olika ändamål och i olika skeden av undervisningen?

Pedagogers utvecklingsmöjligheter

Det ligger i utomhusundervisningens karaktär - med dess beroende av plats och väder - att lektionerna bli mindre förutsägbara utomhus än inomhus. Hur kan man som pedagog utveckla mod och beredskap att modifiera uppgifterna till situationen och också hitta former för kollegialt lärande och utvärdering anpassade till ett sådant arbetssätt?

Emilia Fägerstam, Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier **Fredrika Mårtensson**, Sveriges lantbruksuniversitet, Institutionen för arbetsvetenskap, ekonomi och miljöpsykologi

